

Chapitre VII

Les relations école-famille : questions méthodologiques

Antonio Iannaccone & Francesco Arcidiacono

Introduction

Dans un livre consacré à l'étude de l'*Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire*, la question des relations école-famille pourrait sembler, à première vue, trop large et donc faiblement utile pour apporter une contribution significative à un thème très spécifique, d'habitude exploré dans une perspective linguistique, sociolinguistique ou sociologique. En réalité, l'attention spécifique que cet ouvrage, à partir du titre, porte aux dimensions contextuelles et éducatives demande à notre avis un éclaircissement complémentaire du système de relations sociales dans lequel l'*hétérogénéité linguistique et culturelle* se manifeste.

Les raisons pour un tel choix sont multiples. La première est liée à la nécessité de comprendre les relations « dynamiques » entre ces hétérogénéités et les processus sociaux qui constituent le cadre dans lequel de telles relations se manifestent. Une vaste littérature scientifique a déjà montré comment la pluralité des compétences linguistiques et les spécificités « culturelles » exhibées dans une classe scolaire peuvent alimenter des investigations largement centrées sur l'étude des performances langagières et des conduites sociales. Ceci dans le but d'établir des relations causales entre « diversités » et « processus de développement-apprentissage ». Si ces recherches ont apporté une contribution majeure dans la prise de conscience de l'articulation entre dimensions sociales et culturelles d'une part et processus psychologiques de l'autre, il nous semble pourtant utile de mettre en évidence quelques éléments critiques qui découlent d'une lecture « socioculturelle » de ce type de travaux et des épistémologies qui les caractérisent. Dans les quelques lignes suivantes, sans aucune prétention d'exhaustivité, nous essayerons de démontrer l'importance d'une perspective d'investigation alternative, notamment centrée sur l'analyse des *processus d'interaction* qui se déroulent dans des contextes « concrets »¹. Il s'agit - à notre avis - d'une manière d'aborder la problématique de l'hétérogénéité pour contribuer à l'explication des aspects négligés dans l'élaboration sociale des compétences langagières et psychologiques en classe. Plusieurs de nos recherches (Marsico & Iannaccone, 2012; Arcidiacono, 2013; Iannaccone & Marsico, 2013; Pontecorvo & Arcidiacono, 2014) mettent en évidence l'utilité de ce type de choix méthodologique qui exige une focalisation sur les interactions dans les contextes de vie réelle où les acteurs sociaux agissent. Cela demande aux chercheurs d'adopter

1 L'idée de contexte « concret » se réfère ici à sa validé écologique dans le sens de Bronfenbrenner (1979, 2005).

une optique d'investigation contextualisée et des méthodes proches des pratiques ethno-méthodologiques.

La deuxième raison se réfère à la question des *niveaux d'analyse adéquats* à choisir dans l'étude de l'hétérogénéité *linguistique* et *culturelle* en contexte scolaire. Nous croyons que la nature largement sociocognitive et socioculturelle des hétérogénéités que l'on peut observer en classe oblige les chercheurs à prendre en considération très sérieusement l'existence de plusieurs niveaux d'activité psychologique (articulés entre eux) dont il faut tenir compte dans l'analyse. En se limitant par exemple au problème de la simple exhibition des différences de compétences langagières ou sociales en classe, la centration sur ce que les individus savent ou ne savent pas faire devrait rendre compte exhaustivement des différences observées. En effet, les approches sociocognitives et socioculturelles ont largement montré comment les compétences dépendent de processus sociaux plus larges, incluant la représentation des savoirs et des dispositifs qui les véhiculent, les comparaisons interindividuelles, les formes d'intelligences distribuées, les étayages offerts par les autres (Valsiner, 2013).

Sur la base de ce cadre théorique et des résultats de nos propres recherches, nous pouvons raisonnablement affirmer que la prise en compte des deux raisons que nous venons de présenter apporterait des avantages importants à la compréhension des activités psychologiques et notamment de celles qui se développent dans les zones de contact entre contextes (par exemple dans le cas des interactions école-famille que nous allons aborder dans la suite de ce chapitre). Nous sommes convaincus qu'une telle approche méthodologique, qui privilégie les dimensions *dynamique* et *contextualisée*, ouvrirait plusieurs pistes d'explication des faits observés. Cette option pourrait effectivement offrir une alternative valide aux recherches qui étudient l'hétérogénéité dans les classes scolaires en tant que « phénomènes statiques » et « intra-individuels ».

1. Les intersections famille-école

Pour illustrer notre proposition, parmi d'autres nombreuses exemplifications possibles, nous avons choisi le domaine des relations famille-école, parce que ces relations constituent, sans doute, l'un des thèmes récurrents dans le débat international en sciences de l'éducation. Malgré que les études scientifiques menées sur les relations famille-école soient très nombreuses, et par conséquent larges et variées, la complexité de l'articulation entre les deux micro-contextes (l'école d'une part et la famille d'une autre) laisse ouverte, dans la perspective méthodologique discutée dans le paragraphe précédent, la possibilité d'étudier de manière plus approfondie certaines caractéristiques psychosociales de cette relation.

Dans ce chapitre, nous essayerons de réfléchir aux niveaux d'analyses et aux appareillages méthodologiques appropriés pour l'étude des aspects concernant les relations famille-école qui échappent aux dispositifs d'investigation plus traditionnels. Nous partons du présupposé que la complexité de la vie sociale et, de manière plus spécifique, celle des transitions des acteurs sociaux entre multiples contextes

d'activité, demande, de la part du chercheur, une prise de conscience aigüe des focalisations choisies pour investiguer scientifiquement ces objets. Nous essaierons donc de mettre en évidence des aspects de cette multiplicité en privilégiant les éléments que dans nos propres recherches semblent avoir joué un rôle primordial dans la définition du champ de recherche et dans les conséquentes interprétations des données.

Comme pour toutes activités psychosociales, les activités des individus dans le cadre de contextes institutionnels peuvent être étudiées avec une focalisation allant d'un niveau « individuel » jusqu'aux cadres socio-culturels plus larges (Doise, 1982). Le choix du niveau d'analyse peut dépendre autant de la question soulevée par le chercheur que des options épistémologiques qu'il établit dans le cadre de son travail. Dans les deux cas, le choix d'un niveau spécifique d'analyse ne peut pas exclure la prise en compte de l'articulation entre les différents éléments du phénomène (y compris le risque d'une lecture partielle des résultats de l'étude). Les recherches existantes en matière d'interconnexions entre famille et école utilisent un cadre théorique et des méthodologies qui nous portent à réfléchir au niveau d'analyse choisie et par rapport au rôle attribué aux contextes.

En fait, dans la littérature disponible on peut repérer de très nombreuses recherches qui proposent des explications et des interprétations de différents types de relations entre l'école et la famille, notamment sur les modalités de participation des parents aux activités scolaires. Ces données ont été principalement obtenues par des méthodes d'enquête qui recueillent les déclarations des parents (ou du personnel de l'école) au moyen d'entretiens, de questionnaires et d'autres outils de ce genre. D'autres contributions, aussi très nombreuses, explicitent les différentes représentations de l'école par les parents sur la base d'ethnothéories du développement et de l'apprentissage (Rubin & Chung, 2006 ; Lancy, 2012). Récemment, Dusi (2012) a pris en compte une série de contributions de recherche sur les relations école-famille dans plusieurs pays européens : dans son analyse, il a identifié des changements profonds dans la société contemporaine et dans les choix éducatifs et politiques au sujet de certains de ces éléments qui pourraient affecter les dynamiques entre les deux contextes. D'autres travaux tels que la recherche de Bérubé, Poulin et Fortin (2007) avaient déjà souligné la difficulté de parvenir à une vision commune de la recherche sur la relation entre les parents et l'école. L'accent a été donc mis sur la multi-dimensionnalité de ce domaine de recherche (Epstein & Dauber, 1991 ; Grolnick & Slowiaczek, 1994 ; Eccles & Harold, 1996 ; Kohl, Lengua & McMahon, 2000 ; Deslandes & Bertrand, 2005).

Un troisième type de recherche a mis l'accent sur la présence/participation des parents aux activités scolaires. Dans leur contribution sur les relations école-famille en présence d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage, Epstein (1990) et Connors et Epstein (1995) ont mis en évidence le rôle de l'information que l'école offre aux parents, le type de communication entre les deux contextes, le degré de participation des parents aux activités d'apprentissage à la maison, l'engagement des parents dans les activités qui ont lieu à l'école et dans la prise de décision dans le cadre scolaire. Dans la même perspective, Fantuzzo, Tighe et Childs (2000) ont montré comment ces facteurs conduisent vers trois axes principaux, à savoir : les

façons dont les parents participent à diverses activités de l'école ; l'appui dans les activités d'apprentissage à la maison ; et la communication famille-école.

D'autres analyses ont mis en évidence le rôle du soutien affectif des parents et l'impact de la relation entre parents et enfants (Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997). Par rapport à ce rôle joué par les dimensions affectives, d'autres études (par exemple, Gronlick & Slowiaczek, 1994) ont mis davantage l'accent sur l'engagement des parents dans le cadre de l'école (en termes de participation aux activités organisées par l'école) et sur l'implication intellectuelle et l'intérêt que les parents montrent pour les activités scolaires de leurs enfants. Eccles et Harold (1996) ont aussi souligné le rôle de l'aide des parents dans différents types de tâches scolaires et les formes d'aide et de relation avec les enfants. Dans le but d'identifier des traits communs dans ces diverses propositions, Kohl, Lengua et McMahon (2000) ont montré l'importance de la *qualité* de la relation entre l'école et la famille.

2. Certaines limites des recherches consacrées à l'étude des relations famille-école

Malgré les efforts des chercheurs dans les travaux que nous avons très partiellement résumés dans le paragraphe précédent, il ne semble pas que les types de recherche identifiés puissent conduire à une définition commune de la question des relations entre école et famille.

En accord avec les présupposés empiriques et théoriques présentés dans le premier paragraphe, ces études ne s'avèrent pas en mesure de donner une explication satisfaisante de l'articulation entre les représentations et les pratiques dans les deux contextes éducatifs concernés, comme déjà souligné par Selleri et Carugati (2013). La démarche largement commune à ces travaux est le fait qu'ils analysent d'une part les représentations que les parents se font de l'école et d'autre part des données de type sociologiques, mais sans prendre suffisamment en compte les dynamiques psychosociales spécifiques qui se génèrent lorsque les acteurs agissent dans les contextes d'activité. Dans une telle situation, porteuse d'une extraordinaire complexité et de significations implicites, la prise en compte des « déclarations » des parents, sans une analyse des activités qui concrètement se déroulent, risque de fournir aux chercheurs que des données partielles et parfois déformées. D'autre part, les données sociologiques, fort utiles au niveau de la planification des services et de la réalisation de macro-lectures des variables « externes » à l'activité des acteurs, ne peuvent pas suffire dans le but de faire émerger les significations (dynamiques et changeantes) que les acteurs attribuent aux situations vécues.

Un manque dans l'articulation entre les deux contextes est également témoigné par la relative rareté de travaux effectués dans une perspective d'analyse des processus d'ajustement des interactions école-famille dans la vie quotidienne. Dans cette direction, les modèles bioécologiques du développement, proposés par Bronfenbrenner (1979, 2005), constituent une tentative remarquable de réagir aux « limites » que nous venons de mettre en évidence. En effet, les modèles systémiques utilisés pour décrire les dynamiques inter-contextuelles, et en particulier le modèle proces-

sus-personne-contexte-temps proposé par Bronfenbrenner dans une phase mûre de son parcours scientifique, semblent être plus pertinents que les recherches « dé-contextualisées » : ces modèles devraient permettre de rendre compte des multiples formes de régulation qui peuvent caractériser les relations entre école et famille. En fait, dans l'étude des influences de la classe sociale et de la culture sur le fonctionnement du système scolaire à différents niveaux (Lareau, 1987), ainsi que dans l'enquête sur les dynamiques psychologiques individuelles (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009), une perspective ciblée sur le processus « en contexte » s'est avérée fructueuse.

D'autre part, en considérant que les théories écologiques du développement elles aussi ont tendance à décrire « en troisième personne » les relations entre contextes de vie, il nous semble que le recours à des perspectives centrées sur l'activité des acteurs, inspirées par exemple de l'ethnométhodologie, pourraient contribuer à surmonter une certaine artificialité et les limites importantes dans l'interprétation des résultats auxquelles ces recherches semblent parvenir (et qui effectivement apparaissent souvent divergents, voir non congruents). Ce serait, en d'autres termes, une manière d'adopter l'*interdépendance* école-famille comme unité d'analyse à étudier par une approche d'observation de type ethnométhodologique. Cette idée d'interdépendance, inspirée de la construction classique de Lewin (comme d'autre part la majorité des théories écosystémiques), pourrait contribuer à éviter que la recherche soit concentrée sur la juxtaposition d'éléments provenant respectivement du cadre de la famille et de l'école. Cela donnerait lieu à des recherches réellement intéressées à la compréhension d'espaces « interstitiels » et aux significations que les acteurs sociaux donnent aux « mouvements » et aux « échanges » entre les deux contextes.

Dans notre proposition théorique, on pourrait donc affirmer que l'étude des relations entre la famille et l'école ne peut pas être atteinte de manière complète, si ce n'est qu'en étudiant les processus psychologiques qui accompagnent les transitions « horizontales » des acteurs d'un contexte à l'autre, avec une focalisation spécifique sur les typologies de rencontres (et d'adaptations) qui les caractérisent. A notre avis, l'analyse de ces transitions² permettrait notamment d'identifier les processus de « réglage » des tensions émergentes, des migrations physiques et symboliques de l'école à la famille et vice-versa et, en même temps, de récolter les perspectives des acteurs sociaux aux moments critiques de leur engagement dans une situation donnée. Le grand avantage de la notion de transition est qu'elle permet d'identifier - en tant qu'objets d'analyse - les processus de changement induits par la rupture de l'équilibre entre la personne et son environnement. Il nous semble donc possible d'utiliser la notion de transition dans le but d'orienter l'analyse vers : a) les déséquilibres (et les processus de réparation) causés par la mobilité physique ou symbolique d'un contexte social et institutionnel et b) les processus d'adaptation en situation de rééquilibration (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

2 Malgré quelques différences non négligeables qui caractérisent la notion de transition utilisée ici par rapport à celle de transitions « verticales » (Zittoun, 2006 ; Hviid & Zittoun, 2008), nous retenons la notion en question très utile pour rendre compte des mobilités des acteurs sociaux d'un contexte à l'autre.

3. Vers une approche possible

Passer de la famille à l'école et vice-versa (ainsi qu'agir au sein d'un des deux contextes) implique un ensemble d'activités psychologiques qui sont strictement dépendantes des caractéristiques spatiales (distance physique, sociale et psychologique à remplir, frontières et obstacles plus ou moins résistants à traverser, etc.). Il suffit de penser aux obstacles ou aux risques/difficultés de certains types de voyage de la maison à l'école dans le cas de personnes handicapées pour avoir une idée simple de la façon dont la dimension spatiale régule les migrations inter-contextuelles.

En même temps, ces mouvements à travers les frontières entre contextes sont régis par des délais (dans ce cas, à court et à moyen terme) liés à l'organisation de la vie sociale et qui prennent du sens par rapport aux perceptions et aux évaluations psychologiques individuelles. L'étude de ces mouvements migratoires d'un contexte à l'autre est encore plus difficile parce que les éléments de l'espace/temps et les caractéristiques objectifs/subjectifs ne peuvent pas être analysés séparément dans l'étude des processus de signification. Par conséquent nous avons trouvé que la référence à la notion de culture, et en particulier à celle de culture locale (Carugati, 2013; Crafter & De Abreu, 2013), pourrait constituer une efficace stratégie scientifique.

Il est désormais reconnu que les individus donnent du sens aux activités réalisées en tenant compte de l'articulation complexe entre les images spatiales et temporelles (préexistantes ou co-existantes avec l'activité) et par la médiation des perceptions psychologiques du cadre d'action (Perret-Clermont, 2004; Psaltis, Duveen & Perret-Clermont, 2009; Iannaccone, 2010; Zittoun & Iannaccone, 2014). Par exemple, si nous nous concentrons sur la dimension des activités des individus (ce qu'ils font ou peuvent faire dans une situation donnée), il est évident que dans les relations à différents paramètres il y aura une modulation différente de l'*agency*³. Des recherches récentes sur les relations école-famille (Marsico & Iannaccone, 2012; Iannaccone, 2013; Iannaccone & Marsico, 2013) ont souligné que la situation socio-économique de la famille influence la structuration de l'interaction et par conséquent l'*agency* de la famille dans le processus visant à établir des formes de coopération ou de conflit avec les enseignants lors d'une visite à l'école. La capacité de la famille à jouer un rôle actif dans l'interaction avec les enseignants (par exemple, pour exprimer explicitement un désaccord avec un point de vue, en donnant parfois lieu à des dynamiques de conflit) peut être considérée comme une posture communicationnelle fréquente dans les familles dont le statut socioprofessionnel ou culturel est plus élevé. Au contraire, dans le cas d'un statut socio-économique et culturel plus faible (qui apparemment devrait donner lieu à une probabilité de conflits plus élevée), il y a tendance, de la part des parents, à ne pas expliciter des « oppositions » face aux enseignants. Dans ces cas-là, nos analyses montrent que l'interprétation fréquemment faite par les enseignants est loin de relever ces oppositions implicites. Le silence des parents est plutôt interprété comme un accord.

3 Nous n'abordons pas ici cette notion. Pour une contribution récente sur le sujet de l'*agency* en famille, cf. Arcidiacono (2014).

4. En guise de conclusion

L'exemple précédent nous montre que, au-delà des options méthodologiques qui rendent l'étude de la mobilité inter-contextuelle un sujet particulièrement prometteur, l'analyse des relations école-famille implique aussi un intérêt pour la planification d'actions sociales pertinentes et, plus généralement, de stratégies adéquates pour faire face aux inégalités entre classes sociales en milieu éducatif (Reay, 2010).

Les interactions famille-école semblent effectivement devenir de plus en plus complexes et critiques. Les explications les plus courantes dans cette augmentation concernant les relations critiques entre l'école et la famille évoquent des changements caractéristiques des sociétés contemporaines et l'augmentation des flux de migration qui remodelent la géographie sociale des quartiers résidentiels (et des contextes scolaires, de plus en plus multiculturels). Même si de nombreuses études consacrées à la dimension sociologique du changement (et à ses conséquences sur l'organisation et sur le fonctionnement de base de la société) peuvent fournir des indications sans doute d'un grand intérêt (Laureau, 1987), la littérature semble encore incomplète par rapport à la manière dont les acteurs sociaux agissent pour adapter les relations interpersonnelles dans l'espace inter-contextuel famille-école. Nous avons essayé de montrer que l'analyse de certains aspects de ces préoccupations avec des méthodes qui amplifient l'observation directe en contexte est, du point de vue méthodologique, un choix efficace et rentable pour la planification d'interventions en présence d'hétérogénéités linguistiques et culturelles importantes.

Parmi les regards possibles, la perspective socioculturelle a certainement de nombreux avantages. Elle a la prérogative de proposer des explications en mesure de rendre compte de l'articulation des activités menées par les acteurs sociaux dans un contexte particulier, en considération de cadres socioculturels plus proches des systèmes de signification individuelle. Cette proposition montre une capacité d'analyse des activités sociales à l'égard de leurs présupposés dynamiques, sans aller à la recherche obsessive (et parfois inutile) de l'objectivité. En effet, dans la recherche produite au sein de ce paradigme culturel, il n'est pas rare que l'accent se déplace principalement sur ce que les gens ordinaires pensent dans des contextes de la vie quotidienne (Di Cori & Pontecorvo, 2007; Emiliani, Melotti & Palareti, 2007). Les raisons de ces caractéristiques de base de la psychologie culturelle sont très complexes et le lecteur est renvoyé à certaines contributions récentes qui ont tenté de retracer une histoire des idées politiques, philosophiques et scientifiques qui peuvent être considérées comme des véritables précurseurs de cette option épistémologique (Tateo & Iannaccone, 2011; Diriwächter, 2012; Jahoda, 2012; Van der Veer, 2012). De toute manière, compte tenu de la complexité de la notion de culture et de la difficulté de l'étudier du point de vue empirique, la distinction entre les « modèles culturels » et les « milieux culturels » proposés par Gallimore et Goldenberg (2001) s'avère utile. Il s'agit, dans notre cas, d'analyser la façon dont les formes partagées ou non partagées de connaissance sont traitées à l'école et dans la famille.

Pour conclure, nous pouvons souligner encore une fois que l'étude de la zone de contact entre les deux systèmes d'activité (famille et école) peut contourner cer-

taines limites fondamentales des enquêtes qui explorent les représentations sociales et les conceptions des acteurs. Pour faire cela, la recherche devrait, à notre avis, prendre en compte plus sérieusement les éléments suivants : a) les *aspects procéduraux des événements* (le fait que les acteurs sociaux physiquement ou symboliquement traversent les frontières et sont constamment appelés à des formes d'adaptation mutuelle) ; b) le *niveau d'analyse adéquat* pour investiguer les interactions entre deux contextes socioculturels. Cela peut se faire qu'en partant du présupposé que les processus qui caractérisent la vie de la famille et de l'école sont déterminés par l'imbrication entre les actions individuelles et le processus plus large de construction collective de sens.

Références

- Arcidiacono, F. (2013). Conversation in educational contexts : School at home and home at school. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School* (pp. 83-107). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Arcidiacono, F. (2014). Intersubjectivité et agency dans la conversation quotidienne : pratiques de socialisation en contexte. In C. Moro, N. Muller Mirza & P. Roman (Eds.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* (pp. 292-312). Lausanne : Antipodes.
- Bérubé, A., Poulin, F., & Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 36 (1), 1-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments in nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Carugati, F. (2013). Commentary. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp. 171-185). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Connors, L. J., & Epstein J. L. (1995). Parent and school partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting : Applied and practical parenting* (pp. 437-458). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Crafter, S., & De Abreu, G. (2013). Exploring Parents' Cultural Models of Mathematical Knowledge in Multiethnic Primary school. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp. 209-228). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et émulation en éducation*, 2, 63-79.
- Di Cori, P., & Pontecorvo, C. (Eds.) (2007). *Modernità e vita quotidiana : tra ordinario e straordinario*. Rome : Carocci.
- Diriwächter, R. (2012). Völkerpsychologie. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 43-57). New York, NY : Oxford University Press.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *CEPS Journal*, 2 (1), 13-33.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Emiliani, F., Melotti, G., & Palareti, L. (2007). Représentations sociales de la vie quotidienne et bien-être chez des adolescents italiens. *Revue internationale de psychologie sociale*, 20 (2), 2755.
- Epstein, J. L. (1990). School and Family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 367-376.
- Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2001). Analysing cultural models and settings to connect minority achievement and school improvement research. *Educational Psychologist*, 36 (1), 45-56.
- Gronlick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Iannaccone, A. (2010). *Le condizioni sociali del pensiero*. Milan: Unicopli.
- Iannaccone, A., (2013). Crossing boundaries. Toward a New Cultural Psychology of Education. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp XI-XVII). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Iannaccone, A., & Marsico, G. (2013). The family goes to school. Talks and rituals of a meeting. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp 135-169). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hviid, P., & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (2), 121-130.
- Jahoda, G. (2012). Culture and Psychology: Words and Ideas in History. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 25-42). New York, NY: Oxford University Press.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501-523.
- Lancy, D. F. (2012). *The Anthropology of Learning in Childhood*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of the cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Marsico, G., & Iannaccone, A., (2012). The Work of Schooling. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 830-868). New York, NY: Oxford University Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Préface. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. xv-xvii). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2014). Social interactions in families and schools as contexts for the development of spaces of thinking. In T. Zittoun & A. Iannaccone (Eds.), *Activity of thinking in social spaces* (pp. 83-97). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). The social and the psychological structure and context in intellectual development. *Human Development* 52, 291-312.
- Reay, D. (2010). The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54 (3), 288-307.
- Rubin, K. H., & Chung, O. B. (Eds.) (2006). *Parental Beliefs, Parenting, and Child Development in Cross-Cultural Perspective*. Londres: Psychology Press.

- Selleri, P. & Carugati, F. (2013). Taking care of Children and Pupils : Agreements and Disagreements in Parents' and Teachers' Social representations. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.). *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp. 271-300). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Tateo, L., & Iannaccone, A. (2011). Social representations, individual and collective mind : A study of Wundt, Cattaneo and Moscovici. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45 (1), 1-13.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory and Review*, 1 (4), 198-210.
- Valsiner, J. (2013). Liminality of education : The importance of border zones. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp. vii-x). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Van der Veer, R. (2012). Cultural-Historical Psychology : Contributions of Lev Vygotsky. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 58-67). New York, NY : Oxford University Press.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research : A review of concepts, theory, and practice. *Working Paper*, 48. La Haye : Van Leer Foundation.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich : InfoAge.
- Zittoun, T., & Iannaccone, A. (Eds.) (2014). *Activity of thinking in social spaces*. New York, NY : Nova Science Publishers.